

Dumez Hervé (2007) "Comprendre l'étude de cas à partir du *Comment nous pensons de Dewey*", *Le Libellio d'Aegis*, volume 3, n° 4, Numéro Spécial, novembre, pp. 9-17

**PRAGMATISME ET RECHERCHE SUR LES ORGANISATIONS**

**Sommaire**

**1**

Présentation du numéro

*H. Dumez*

**3**

Théorie pragmatiste de l'enquête et construction du sens des situations

*B. Journé*

**9**

Comprendre l'étude de cas à partir du *Comment nous pensons de Dewey*

*H. Dumez*

**18**

Un contre modèle de l'action : l'expérience selon Dewey

*H. Dumez*

**24**

Sur les aspects logiques de l'interprétation des signes chez Peirce et Eco

*D. Bayart*

**34**

L'intuition peircienne de la médiation aux sources du pragmatisme  
ou : il faut ruser avec le monde...

*Philippe Lorino*

**41**

La créativité de l'agir et l'analyse de l'action située

*H. Dumez*

**46**

Prochain séminaire AEGIS

Les autres articles de ce numéro & des numéros antérieurs sont téléchargeables à l'adresse :

<http://crg.polytechnique.fr/v2/aegis.html#libellio>

## Comprendre l'étude de cas à partir du *Comment nous pensons* de Dewey

Dans son petit livre – *Comment nous pensons* –, Dewey (2004) se pose un problème pédagogique : « comment peut-on apprendre à penser aux enfants ? » et pour répondre à cette question, cherche à comprendre comment nous pensons. L'objet du présent papier est de se servir de la réflexion de Dewey pour éclairer une pratique de recherche, celle qui procède par études de cas. Adopter cette orientation pratique est après tout dans l'esprit du pragmatisme. Par ailleurs, l'une des originalités de Dewey consiste à ne pas faire de différence entre la pensée courante et la démarche scientifique. Ce n'est donc pas le trahir tout à fait que de procéder de cette manière.

Ce qui justifie le rapprochement entre la question que se pose Dewey et la démarche par étude de cas est l'orientation concrète de l'analyse que fait cet auteur du phénomène de la pensée, bien adaptée à la question de l'élaboration théorique à partir du matériau de terrain recueilli au cours d'une étude de cas.

Les questions rencontrées ne sont pas nouvelles. Ragin et Becker (1992) ou Yin (1994) les ont en grande partie abordées. Il s'agit d'un autre regard, qui complète ces auteurs.

Une remarque préalable : en accord avec ses théories (le fait est suffisamment rare pour être signalé...), Dewey procède par approfondissements successifs : il pose une vue générale, puis revient, en spirale, sur cette vue en l'enrichissant, en la précisant. L'article va suivre ce cheminement, et il a un inconvénient stylistique : les répétitions. Comme la visée est pédagogique – familiariser le jeune chercheur qui adopte la méthodologie de l'étude de cas avec les difficultés concrètes qu'elle comporte – cet inconvénient n'en est pas forcément un. Qu'on nous pardonne simplement les « comme on l'a vu ... » et autres « nous reviendrons sur ce point... ».

### Comment nous pensons

#### *Vue générale du processus de la pensée*

Dewey va mettre en place quelques éléments simples pour caractériser la pensée en tant que processus.

Pour Dewey, l'acte de pensée consiste à établir un lien entre des choses présentes, des faits perçus, et des choses absentes, des faits non observés : c'est « *l'opération dans laquelle des faits présents suggèrent d'autres faits (ou vérités) de telle sorte que l'on accorde foi aux derniers en se basant sur les premiers.* » (*op. cit.*, p. 19). Nous faisons cette opération en permanence. Dewey prend l'exemple d'un promeneur qui, un jour d'été, perçoit une fraîcheur dans l'air (fait perçu), regarde le ciel et voit un nuage au loin, puis hâte le pas. Partant de phénomènes perçus, il a pensé à la pluie, alors absente. A

chaque instant, nous passons de choses présentes à des choses non observées. Nous fonctionnons en formulant des hypothèses qui sont à la base de ce passage. Bien souvent, le processus n'est pas réflexif. Il est pré-jugement. Le passage à la pensée réflexive suppose en effet deux éléments : un doute, une incertitude dans le processus de passage de ce qui est présent à ce qui est absent, et la recherche systématique de nouveaux faits pour confirmer ou infirmer l'opinion suggérée. Il n'y a pas de différence de nature entre la pensée réflexive dans la vie courante et la pensée réflexive dans la démarche scientifique.

Dewey approfondit en notant que la pensée réflexive est analogue à un carrefour. Le premier élément de la pensée, le doute, peut être levé très rapidement : on a choisi une opinion et on arrête là le processus de pensée. On est en fait passé à côté de la réflexivité. Celle-ci suppose que l'on suspende son jugement pour ne pas se précipiter sur une seule hypothèse, que l'on recherche avec une certaine systématisme des alternatives possibles, puis que l'on recherche des faits nouveaux permettant de choisir entre ces alternatives (nous reviendrons sur ce point avec le modèle du jugement).

Résumons. La pensée ne part pas de règles générales, de questions formulées d'une manière abstraite. Elle part d'un obstacle, d'une difficulté que l'on rencontre et qui suscite en nous un doute. Il nous faut accepter d'« étendre la signification du terme problème à tout ce qui, quel qu'en soit le caractère banal et simple, déconcerte et excite l'esprit » (*op. cit.*, p. 20). La pensée continue et devient proprement réflexive si l'on se force un moment à suspendre son jugement pour ne pas se précipiter tête baissée dans une seule direction, et si l'on formule des alternatives, si l'on se sent, face à un problème, dans la situation d'être à un carrefour en ayant à choisir sa route. Elle se parachève par la recherche de faits nouveaux qui vont précisément permettre de choisir en connaissance de cause : « Si nous acceptons la première suggestion qui s'offre à l'esprit, nous adoptons une idée sans la soumettre à la critique, la réflexion est réduite au minimum. Peser le pour et le contre d'une idée, y réfléchir, c'est chercher des preuves additionnelles, des faits nouveaux, qui viendront appuyer la suggestion, la confirmer ou démontrer son absurdité, son insuffisance (incongruité). » (*op. cit.*, pp. 23-24). En ce sens, il n'y a pas de pensée sans effort. Lorsqu'on rencontre un problème, la tentation consiste à chercher une solution apparemment satisfaisante. Or il faut faire l'effort de suspendre son jugement, l'effort de chercher des solutions alternatives, l'effort de chercher les faits nouveaux qui permettront de choisir la meilleure solution.

Cette vue générale du comment l'on pense étant posée, il s'agit de la préciser et de l'enrichir.

#### *Le va et vient entre les faits et les idées*

Dewey ne parle pas d'abduction, mot avancé par Peirce (David, 2000). Mais l'idée est là, celle d'un « va et vient entre les faits et les idées » (*op. cit.*, p. 109) : partir des faits avec déjà de premières idées, chercher des anomalies et formuler des conjectures, retourner aux faits pour en trouver de nouveaux qui permettront de retenir une des conjectures contre les autres. Entre faits et idées, il doit y avoir « interaction féconde » (*op. cit.*, p. 110).

Le premier moment de la pensée est l'inférence. Face à des faits isolés, qui produisent dans l'esprit une certaine discordance, une résistance, une difficulté, on élabore des hypothèses rivales.

Deux remarques sont ici essentielles. L'inférence ne fonctionne, tout d'abord, qu'à partir du contraste entre les faits. Il est difficile d'inférer à partir d'un fait unique

original. Mais il est tout aussi difficile de le faire à partir d'une série de faits semblables. Il faut chercher la variation dans les faits, le contraste, les anomalies. *« Anomalies, exceptions, faits, qui concordent sur la plupart des points, mais s'écarterent sur quelques points critiques, tout cela a une telle importance qu'une grande partie des thèses de la technique scientifique a uniquement pour but de découvrir, enregistrer, graver dans la mémoire des cas qui font contraste. »* (op. cit., p. 123).

La seconde remarque est liée à la première : d'où viennent les anomalies ? Du fait que l'on s'attend à quelque chose, et que l'on constate autre chose. D'où viennent les attentes ? De conjectures antérieures. On ne démarre donc pas avec les faits, on démarre avec de premières idées qui structurent l'observation des faits et permettent de mettre en évidence des anomalies, des surprises. Le travail sur les faits est un travail actif de recherche des contrastes et anomalies, et ce travail ne peut se faire qu'à l'aide de premières idées. Dewey cite ici Darwin : *« Darwin avait remarqué qu'il est très facile de négliger les cas qui sont en désaccord avec une généralisation favorite ; c'est pourquoi il prit l'habitude de chercher non seulement des exemples opposés, mais aussi de noter toutes les exceptions rencontrées ou qu'il imaginait, et de fixer par écrit chacune d'elles, sans quoi il était presque certain de les oublier. »* (op. cit., p. 123). Pour Dewey, la déduction guide déjà l'induction (op. cit., p. 126). De premières idées servent à préciser les faits, à chercher des contrastes entre eux et à repérer des anomalies, donc à définir le problème. *« une question bien posée est à demi-résolue, c'est-à-dire qu'une difficulté clairement comprise suggère souvent sa propre solution ; des données vagues et imprécises au contraire entraînent de l'hésitation. Les procédés déductifs sont nécessaires pour présenter le problème sous une forme féconde. »* (op. cit., p. 127).

L'étape suivante est celle de la déduction (mais l'on a vu que cette vision chronologique était fausse : le va et vient est continu, les idées précèdent toujours les faits, qui précèdent à leur tour les idées, qui elles-mêmes...).

Deux points sont centraux à ce stade. Une fois les faits et anomalies rassemblés, la résistance créée, le problème défini, la chose importante est de suspendre le jugement, de ne pas se précipiter sur une hypothèse. Il faut alors au contraire, formuler des hypothèses rivales. *« Cette hypothèse rivale (ou principe conditionnel d'explication) empêche d'accepter d'emblée la première suggestion comme un fait certain. Le jugement est en suspens, une conclusion positive est momentanément retardée. »* (op. cit., p. 114). Le travail va se poursuivre avec l'effort pour confronter entre elles ces hypothèses rivales pour finir par retenir la meilleure, celle qui explique le mieux les faits. Mais avant d'en venir au jugement, on peut souligner le second point essentiel lié à la déduction - celle-ci doit se parachever par un retour aux faits : *« on doit aussi bien finir par l'observation concrète que débiter par elle »* (op. cit., p. 130). Ce « retour » n'est pas un simple retour (Dewey parle du « mouvement spiral continu du savoir » - op. cit., p. 160) : il doit se faire autour de faits nouveaux, de faits enrichis (on ne doit pas se contenter de confronter l'hypothèse retenue face à ses rivales aux seuls faits initiaux) : *« [...] la déduction se trouve isolée chaque fois que l'on néglige de fixer, de chercher la preuve de conclusions d'un raisonnement général en les appliquant à de nouveaux cas concrets. Quelle que soit la manière de le démontrer adéquatement et de le répéter, on ne comprend pas un principe général à fond si l'on ne sait l'utiliser pour comprendre de nouvelles situations, lesquelles si elle sont vraiment nouvelles doivent différer des cas qui ont servi à édifier la généralisation elle-même. »* (op. cit., p. 133). C'est ainsi qu'il faut comprendre le processus de généralisation. Le concept ne se généralise pas en s'appliquant à une quantité indéfinie de nouveaux cas pareils aux anciens. Il se généralise en étendant sa signification à des cas nouveaux et différents. *« Un amas d'éléments laissés comme*

*reliquat commun, le caput mortuum d'une quantité innombrable d'objets, ne serait pas autre chose qu'une collection, un inventaire, un agrégat, non une idée générale. Si un trait frappant, unique, relevé dans une expérience isolée, sert à faire comprendre des faits appartenant à une autre expérience, il devient général en vertu de cette application. Une synthèse n'est pas le résultat d'une addition mécanique, mais consiste dans l'application à un cas nouveau de ce qui a été découvert dans d'autres cas. » (op. cit., p. 171).*

Pour préciser la manière dont s'opère l'inférence, Dewey utilise le modèle du jugement.

#### *La déduction et le modèle du jugement*

La notion de jugement recouvre deux choses : une décision d'autorité sur une question litigieuse et le processus qui conduit à cette décision.

Le processus lui-même procède en trois étapes : un différend oppose des vues contradictoires sur une situation objective ; un processus précise les prétentions des uns et des autres en réunissant des preuves à l'appui ; une conclusion est posée, qui servira de règles pour décider à propos de cas ultérieurs, de cas nouveaux.

Dans le jugement, il y a donc une situation objective problématique, troublante, quelques hypothèses rivales entre lesquelles il faut se décider en les confrontant aux faits. *« Si dans un cas donné il n'existe pas de point litigieux on le saisit d'un seul coup d'œil ; le travail mental consiste exclusivement en appréhension, perception, connaissance ; il n'y a pas jugement. S'il s'agit d'autre part d'un cas très obscur, on se trouve alors comme devant un mystère, il n'y a pas de jugement possible. Mais si la situation qui se présente suggère, quoique vaguement, diverses opinions, des interprétations possibles et rivales, il y a matière à discussion, il y a une affaire en cours (matter at stake). Le litige prend alors la forme d'une dispute, d'une controverse ; les différentes parties en présence cherchent à faire conclure chacune à leur profit. Les cas soumis à l'enquête d'un juge illustrent nettement et sans équivoque ce conflit d'interprétations alternatives. Or, chaque fois qu'on essaie d'éclaircir intellectuellement une situation douteuse, il en est de même [...] » (op. cit., p. 136).*

L'inférence, si elle est comparable au jugement, est un art, pas une science. Il n'y a pas de règles que l'on puisse expliciter : *« Et précisément parce que toute découverte, toute supposition impliquant l'idée du nouveau, passe du connu à l'inconnu, du présent à l'absent, il est impossible de fixer des règles qui assurent des raisonnements corrects. » (op. cit., p. 116).* L'inférence, passant du constaté à ce qui ne l'est pas, est toujours un processus aventureux, risqué, susceptible d'erreur. *« Comme l'inférence dépasse le présent actuel, elle suppose un bond en avant, un saut dans l'inconnu, dont la portée ne peut être évaluée avec précision a priori, quelles que soient les précautions prises. Son contrôle est indirect, il comprend d'une part la formation d'habitudes intellectuelles, qui sont faites à la fois d'initiatives et de prudence, et d'autre part la sélection, l'arrangement de faits particuliers sur lesquels se fonde l'inférence. » (op. cit., p. 103).* La valeur d'un juge vient de ce qu'il sait écarter les faits insignifiants, retenir les faits essentiels, même s'ils sont ténus, peu visibles et frappants, négligeables en apparence. Ce savoir ne s'explique pas, il est tacite. Dewey cite ici un texte de Mill qui anticipe les textes plus connus sur cette distinction entre savoir tacite et explicite : *« Un manufacturier écossais s'assura grâce à un fort salaire le concours d'un teinturier anglais renommé pour la production des couleurs fines, espérant que cet ouvrier pourrait communiquer son tour de main à ses compagnons de travail ; l'homme arrive, mais sa méthode pour doser les ingrédients – dans laquelle résidait le secret des résultats qu'il obtenait – consistait à prendre ces ingrédients par poignées, alors que dans la méthode ordinaire on les pèse. Le manufac-*

turier proposa de modifier ce système par poignées et de recourir à un système de pesée équivalent, afin de baser son procédé de travail sur des principes généraux ; l'homme avoua lui-même son incapacité ; il ne pouvait enseigner son procédé à personne ; c'était par des expériences isolées que s'était établi dans son esprit un rapprochement entre la finesse des couleurs et les perceptions tactiles, qu'il éprouvait en manipulant les matières colorantes. Et grâce à ces perceptions il pouvait dans chaque cas particulier inférer les moyens à employer et les effets à obtenir. » (cité in *op. cit.*, pp. 139-140). L'expérience de l'homme en question ne doit pas masquer les dangers de l'inférence. Qui infère est en permanence soumis à l'erreur possible et pas toujours facilement détectable. Parmi toutes les sources d'erreur, l'une domine peut-être : elle est liée au langage, au maniement des mots. « Une source constante de malentendu et de discussion résulte de l'imprécision des significations. Elles sont si vagues que c'est à cause d'elles que nous comprenons mal les autres, autant que les faits et nous-mêmes. Elles sont si équivoques que par leur faute nous déformons, nous dénaturons la réalité. Lorsque nous avons conscience que la signification est erronée, nous nous en rendons compte aisément, c'est un non-sens ; si elle est claire et précise, nous pouvons l'analyser et la rejeter. Mais une signification vague offre trop peu de prise à l'analyse et est trop insaisissable pour pouvoir servir de base à d'autres croyances. Elle échappe à l'épreuve et n'offre pas de garantie, en raison de son imprécision ; on n'aperçoit pas qu'il s'y mêle inconsciemment des significations hétérogènes, ce qui favorise la substitution d'une signification à une autre ou masque l'absence de toute signification précise quelconque. C'est là que réside l'erreur logique originale, la source de bien des conséquences intellectuelles défectueuses. » (*op. cit.*, p. 172).

### L'application à l'étude de cas

Gardant à l'esprit les éléments mis en place par Dewey, il est possible d'entrer plus à fond dans les problèmes liés à l'étude de cas.

#### Le point de départ : les orientations théoriques et les anomalies

L'étude de cas commence par une plongée dans le cas. Mais la question centrale consiste alors à créer ce que Dewey appelle résistance ou obstacle. Comme il l'a bien vu, c'est la théorie qui peut aider à créer cette résistance : on devrait voir quelque chose et on voit autre chose. Il faut rechercher toutes les formes d'anomalies et la théorie est là pour aider à cette recherche. Mais la théorie peut aussi avoir l'effet inverse et empêcher de voir les faits inattendus. Comme l'a noté Vaughan (1992 : 195) : « Le paradoxe de la théorie est que, dans le même temps où elle nous indique où regarder, elle peut nous empêcher de voir ». Il faut pouvoir disposer d'orientations théoriques, mais pas chercher à retrouver une théorie dans les faits (ce qui est toujours facile). Les orientations théoriques sont là pour aider à chercher la résistance, le trouble qui a toujours une dimension émotionnelle, comme le note Dewey : « Lorsqu'une nouveauté nous surprend, nous sommes dans un état de grand embarras ; la première impression est probablement celle d'un choc, d'un trouble émotionnel, d'un sentiment plus ou moins vague d'inattendu, de quelque chose de curieux, d'étrange, de comique, de troublant. » (*op. cit.*, p. 101) Lors d'une étude de cas, la recherche ne se construit qu'à partir du moment où le chercheur trouve quelque chose d'étrange, d'inattendu, de curieux. Il est essentiel de tenir un journal pour ne pas laisser échapper les impressions qui sont de cette nature : les étonnements, les remarques ironiques, les malaises, les faits qui contredisent les théories orientant la recherche (se souvenir de Darwin). Il faut lire et relire les éléments du matériau (données chiffrées, entretiens, documents, etc.) à la recherche d'anomalies. Penser consiste toujours à « vaincre une diffi-

*culté par la réflexion personnelle* » (*op. cit.*, p. 88). C'est en quoi consiste ce que l'on appelle la problématique. Autrement dit, ce qu'il faut chercher très vite, ce n'est pas à confirmer ou vérifier une théorie (nous allons revenir sur ce point), mais chercher la tension entre les orientations théoriques de départ et les faits, mettre en évidence les faits troublants. Cela peut se faire avec l'aide d'un modèle, comme dans la narration analytique.

#### *Le modèle du jugement : trop ou trop peu de théories nuit*

Lorsqu'on avance dans l'étude de cas, trop ou trop peu de théorie nuit. La première forme d'erreur à ne pas commettre est en effet ce que l'on pourrait appeler « le singleton théorique » : une théorie pour un cas. Trop souvent, l'apprenti-chercheur croit avoir en effet résolu le problème de l'étude de cas en trouvant une théorie qui « marche » sur son cas. Tout se met en place et les éléments empiriques recueillis (les entretiens, les documents, les données chiffrées), tout trouve sa place. Trop de thèses, trop de propositions d'articles reposant sur une étude de cas (qu'elle soit simple ou multiple), pensent que le (ou les quelques) cas est (sont) là pour vérifier une théorie. Un cas ou même un échantillon de cas ne peuvent évidemment pas jouer ce rôle (un cas bien spécifié peut par contre réfuter une théorie, selon l'analyse de Popper, 1978). L'autre forme d'échec est la monographie à prolifération théorique : l'auteur raconte son cas dans les détails et mobilise, pour chaque détail ou presque, une explication théorique, accumulant les concepts empruntés à des disciplines et des univers divers. En réalité, la monographie à prolifération théorique empile les singletons théoriques les uns sur les autres. Le problème est fondamentalement le même : une confrontation entre une théorie et un nombre limité de faits.

Une étude de cas ne permet pas de vérifier une théorie. Elle ne gagne rien à mobiliser une foule de théories et concepts pour chaque détail du cas, sans vue d'ensemble. Qu'est-ce qui fait problème dans cette manière de pratiquer l'étude de cas ? C'est la notion d'obstacle ou de résistance telle que l'a présentée Dewey. Quand on applique une théorie générale, qui s'applique à une multitude de cas, précisément parce qu'elle est beaucoup trop générale (la théorie des asymétries d'information par exemple), à un cas particulier, on ne rencontre aucune résistance : tout phénomène peut presque s'interpréter en termes d'asymétrie d'informations. La théorie « marche », elle marche même trop bien. Il n'y a commencement de pensée, souligne Dewey, que quand il y a résistance. Il faut alors ne pas se précipiter sur une théorie, mais suspendre son jugement et élaborer des théories rivales. Une étude de cas n'a de réel intérêt scientifique que si elle sert à discuter les mérites de quelques hypothèses ou théories rivales, selon le modèle du jugement de Dewey. C'est la méthodologie proposée par des chercheurs en science politique sous le nom de « *process tracing* » (George & Bennett, 2005 ; Hall, 2006 ; Dumez, 2006). Cette méthodologie suppose de sélectionner un petit nombre d'approches théoriques (trois ou quatre) pour les confronter systématiquement sur un cas. Pour créer une résistance possible, ces théories doivent avoir été spécifiées. Ce travail de spécification consiste à se poser la question : si une théorie est vraie, alors quels types de phénomènes devrais-je voir dans mon cas ? Cela permet une confrontation avec les faits observés, et un hiatus possible, donc une résistance sur laquelle s'appuyer pour avancer dans la réflexion.

#### *La généralisation et le retour aux faits*

Peut-on généraliser à partir d'une étude de cas ? la question est celle qui prête le plus à controverse. S'il s'agit d'une généralisation de type statistique, évidemment non.



Yin (1994, p. 31) parle de généralisation analytique : si, après une étude de cas, des études de quelques cas complémentaires confirment la théorie et ne confirment pas les hypothèses rivales, on peut parler d'une forme de généralisation en ce sens. On l'a vu Dewey est plus audacieux : la généralisation qu'il propose est une extension de sens (*meaning*) du concept provenant d'une recherche systématique de situations nouvelles, inédites, inattendues (qui présentent une variation par rapport aux cas précédemment étudiés, notamment en matière de contexte), auxquelles peut s'appliquer la théorie retenue contre ses rivales.

En tout état de cause, une étude de cas ne se termine que par un retour aux faits, et à des faits originaux, nouveaux. Le cycle est donc : orientation théorique, recherche de faits contrastés et d'anomalies, formulation d'un petit nombre d'hypothèses rivales ou propositions issues de la spécification de théories, confrontation aux faits initiaux et sélection de l'hypothèse la plus féconde, retour aux faits avec recherche de situations nouvelles permettant d'étendre le sens de la théorie retenue.

Pour que le cycle soit le véritable va et vient entre théorie et faits qu'il doit être, une manière pratique de procéder peut consister à alterner les mémos de théorie et de terrain. La notion de mémo vient de la théorisation ancrée (Locke, 2001 ; Dumez, 2004 ; Dumez, 2007). L'idée consiste à rédiger un mémo sur les lectures théoriques en rapport avec le cas, mais sans chercher dans un premier temps à appliquer des théories au cas, en pratiquant un flottement conceptuel (*slack*) (Schulman, 1993 ; pour avoir une idée de ce que peut être un mémo théorique dans le cadre d'une thèse, voir Depyre, 2005). Ensuite, rédiger un mémo sur le cas à partir des matériaux de terrain en évitant la forme de la monographie mais en cherchant à éclairer des incidents significatifs, des faits troublants, des anomalies. En continuant à alterner les mémos théoriques et de terrain, converger enfin, par va et vient vers le cadre analytique qui reposera sur les théories rivales qui seront confrontées au matériau du cas.

#### La formation à l'étude de cas

Dewey le souligne : il n'y a pas de règle pour mener correctement les inférences et pour conduire le jugement. Il est possible de donner des conseils (ce que fait le présent texte). Il est surtout possible de structurer une communauté d'échanges sur les pratiques. Dewey note que les significations peuvent s'accroître, s'organiser, à partir d'une telle communauté : « *En recourant à des significations plus familières et en les associant entre elles, nous arrivons à disposer des réserves de significations accumulées par la communauté dont nous faisons partie* » (*op. cit.*, p. 176). Barry Turner organisait par exemple des séminaires dans lesquels ses étudiants apportaient leur matériau de terrain et lisaient à haute voix les passages qui leur paraissaient les plus importants. Les chercheurs et doctorants participants au séminaire travaillaient ensuite sur la manière de coder ces passages et d'extraire des catégories conceptuelles de ce matériau. L'objectif était de former les jeunes chercheurs à opérer le va et vient entre faits et théories (Locke, 2001, p. 336 ; Turner, 1983). C'est au cours d'un travail collectif, notamment, que les apprentis-chercheurs doivent apprendre à se méfier du langage et des pièges qu'il tend, apprendre à se faire des bosses sur les limites du langage, selon l'expression de Wittgenstein. Il s'agit de travailler sur la précision des significations. AEGIS tente de pratiquer ce genre d'exercice. Ces séminaires autour de la pratique de l'étude de cas ont également pour objet de stimuler la curiosité des jeunes chercheurs : « *Où il y a étonnement, il y a désir d'expérience, de contacts nouveaux et variés. Seule cette forme de curiosité garantit avec certitude l'acquisition des premiers faits sur lesquels pourront se baser les raisonnements.* » (*op. cit.*, p. 45).



## Conclusion

En quoi un détour par l'analyse que fait Dewey de la façon dont nous pensons – détour que le lecteur a pu trouver un peu long – éclaire-t-il la question des études de cas ? Ce détour attire l'attention sur un point fondamental : les problèmes méthodologiques posés par l'étude de cas sont des problèmes extrêmement concrets. De nombreuses pages ont été écrites sur les mérites respectifs, les différences subtiles, entre la recherche-action et l'observation participante. Pages passionnantes au demeurant. Mais les questions d'un jeune chercheur qui se lance dans une étude de cas sont beaucoup plus pratiques : comment s'assurer que la curiosité est toujours en éveil ? Que les faits recueillis ne vont pas tous inconsciemment dans la même direction ? Qu'une recherche systématique des anomalies, des faits troublants, est à l'œuvre ? Que quand une théorie paraît bien correspondre aux faits, le chercheur suspend son jugement et explore systématiquement des théories et hypothèses rivales ? Que l'étude de cas est bien maniée de la manière la plus féconde, c'est-à-dire pour organiser sous la forme d'un jugement une confrontation entre plusieurs théories et hypothèses rivales ? Que les pièges du langage ont été repérés, que les notions abstraites, les concepts, sont travaillés en précision ? Dewey attire aussi l'attention sur le fait qu'il n'existe pas de règles pour réussir, qu'on ne peut pas les formaliser et les transmettre sous forme de manuels (bien que les manuels sur l'étude de cas ne manquent pas...). Il invite à réfléchir sur l'invention de dispositifs collectifs permettant aux chercheurs plus expérimentés (mais soumis aux mêmes risques que les apprentis) d'aider les jeunes chercheurs à contrôler tous les problèmes mentionnés en travaillant avec eux sur leur matériau de manière réflexive.

Quelques conseils peuvent être formulés en conclusion.

Lors des commencements d'une étude de cas, chercher les obstacles, les résistances. Ils peuvent naître de deux sources. D'une part des orientations théoriques, qui ne sont pas là pour éclairer le matériau, mais bien pour permettre de repérer des anomalies. Ou, d'autre part, du travail sur le matériau lui-même, par exemple les entretiens et le climat dans lequel ils se sont déroulés, porteur de charge émotionnelle (trouble, malaise, rire).

Une fois la résistance créée, il faut prendre garde à ne pas se précipiter sur une théorie, mais à suspendre le jugement.

Par la suite, le travail théorique doit se faire sur le modèle du jugement, qui consiste à conclure en faveur d'une hypothèse ou d'une théorie au cours d'une confrontation organisée avec des rivales.

En ce sens, ce détour nous est apparu utile.

## Références

- David Albert (2000) "Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées." in David Albert, Hatchuel Armand et Laufer Romain [ed.] (2000) *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*. Paris, Vuibert-FNEGE, pp. 83-109.
- Depeyre Colette (2005) « Retour sur la théorie des ressources. » *Le Libellio d'AEGIS*, vol. 1, n°1, novembre, pp. 9-14
- Dewey John (2004) *Comment nous pensons*. Paris, Seuil. (Première publication en anglais, 1933).
- Dumez Hervé (2004) "Élaborer la théorie à partir des données". *Sciences de Gestion*, n°44, pp. 139-155.

- Dumez Hervé (2006) « Équifinalité, étude de cas et modèle de l'enquête. » *Le Libellio d'Aegis*, n°2, février, pp. 18-21.
- Dumez Hervé (2007) « Rodin, le Balzac et l'étude de cas. » *Le Libellio d'AEGIS*, vol. 3, n°3, été/automne, pp. 35-38
- George Alexander L. & Bennett Andrew (2005) *Caste studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass., the M.I.T. Press.
- Hall Peter (2006) « Systematic Process Analysis : When and How to Use It ? » *European Management Review*, vol. 3, n°1, Jan-Feb, pp. 24-31.
- Locke Karen (2001) *Grounded Theory in Management Research*. London/Thousand Oaks, Sage.
- Popper Karl R. (1978) *La Connaissance objective*. Bruxelles, Complexe.
- Schulman R. Paul (1993) « The negotiated order of organizational reliability. » *Administration and Society*, vol. 25, pp. 353-372.
- Turner Barry A. (1983) « The use of grounded theory for the qualitative analysis of organizational behaviour. », *Journal of Management Studies*, tome XX, n°3, pp. 333-348.
- Vaughan Diane (1992) « Theory elaboration : the heuristics of case analysis. » in Ragin Charles C. & Becker Howard S. (1992) *What is a case ? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 173-202.
- Yin Robert K. (1994) *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, Sage. 2<sup>nd</sup> edition ■

**Hervé Dumez**  
CNRS / École Polytechnique